



A temática das mulheres na cultura histórica escolar através do material didático

Isabela Candeloro Campoi, Professora Adjunta do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus de Paranavaí, Docente do PPIFOR (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar), Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e Dourota em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2008), belacampoi@hotmail.com

Larissa Klosowski de Paula, Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, larissa.Klosowski@hotmail.com

Resumo: Com as modificações ocorridas no campo da historiografia, novos objetos de estudos e novas temáticas adentraram o cenário dos estudos históricos colaborando para uma renovação das fontes de pesquisas, das metodologias e dos disseminadores da cultura histórica como um todo. Assim, uma das modificações ocorridas nesse processo resultou na ascensão da história das mulheres na historiografia, reflexo dessa revisão metodológica que afetou a escrita da História de modo geral, desembocando em uma tendência renovadora gradativamente repercutida na cultura histórica escolar. Partindo desses pressupostos, este artigo apresenta, por meio dos resultados de pesquisas bibliográficas acerca da temática, a ascensão da história das mulheres na historiografia, e, conseqüentemente, nos documentos que norteiam a educação e o ensino de História consubstanciado nos livros didáticos. Para tanto, foi importante considerar as reivindicações de movimentos sociais, no caso, o feminismo, como fator contribuinte neste processo, assim como as formas pelas quais a temática das mulheres compõe os documentos norteadores da educação e, por fim, os materiais didáticos, dos quais se optou pelas três coleções mais distribuídas para a modalidade Ensino Médio no ano de 2015. Além disso, vale ressaltar que, embora muito se tenha avançado no que se refere à temática das mulheres, enquanto sujeitos do processo histórico, ainda há um longo caminho a ser percorrido quando se trata das formas pelas quais essa temática se encontra no material didático, principal disseminador da cultura histórica escolar.

Palavras-Chave: História das Mulheres, Ensino de História, Livros Didáticos.

The theme of women in the historical school culture through didactic material

Abstract: With the changes that have taken place in the field of historiography, new objects of study and new themes have entered the scenario of historical studies, as well as collaborate for a renewal of research sources, methodologies and disseminators of historical culture as a whole. Like the literature, the rise of women's history in historiography was a reflection of the methodological revision that affected the writing of History in general, a renewing trend that was gradually reverberating in the historical school culture. Based on the assumptions, the article presents, through the results of bibliographical research on the subject, a rise in the history of women in historiography, and, consequently, in the documents that guide the education and teaching of History substantiated in textbooks. For this, it is important to consider as claims of social movements, in this case, feminism, as a contributing factor in the process, as well as ways in which women's issues compose the guiding documents of education, finally, didactic materials, of Which are the broader operations for the High School modality in the year 2015. In addition, it is worth mentioning that very much welcome to the updated questions, there is still a long way to go when it comes to the ways in which this subject there is no didactic material, main disseminator of the historical school culture.

Key-words: History of Women, History Teaching, Didactic Books.

Introdução

Oriundo da dissertação de mestrado intitulada *Consciência Histórica e Temática das Mulheres nos Livros Didáticos de História*, este artigo compreende uma parcela do que fora analisado na mencionada dissertação, abarcando como a temática das mulheres compõe o material didático atual e quais foram as incursões na historiografia para que tal processo ocorresse. Nesse sentido, tornou-se importante considerar os processos de modificações no percurso historiográfico, a forma pela qual foi organizado o currículo de história para a educação básica e como a temática ora analisada está consubstanciada nos materiais didáticos, um dos elementos, segundo Salles (2014), que mais dissemina a cultura histórica escolar.

Vale ressaltar que quando se trata de historiografia deve-se considerar que as modificações ocorridas terminam por elevar os objetos ao patamar de históricos, de modo que, por meio de análises bibliográficas sob uma perspectiva construcionista, de acordo com Vainfas (2012), inicialmente se tornou importante compreender como o fazer historiográfico fora deslanchando até que a temática das mulheres passasse a compor o rol de objetos historiográficos e como isso fora reflexo dos movimentos em prol dos direitos das mulheres, interferindo diretamente nos pressupostos da ciência histórica e refletindo na cultura histórica escolar.

Assim, a primeira parte que compõe esse trabalho está focada na trajetória dos estudos históricos e no como a temática das mulheres os adentrou, para que, em um segundo momento, se possa compreender os reflexos dessas mudanças em alguns dos documentos norteadores da educação brasileira, os quais ditam as diretrizes nas quais o ensino de história deve trilhar e que, conseqüentemente, direcionam também a organização e os conteúdos dos livros didáticos.

Da mesma forma, considerando que se objetivou compreender como a temática das mulheres se apresenta nos livros didáticos de história, fora também delineado, partindo das

premissas do historiador alemão Jörn Rüsen, quais os aspectos da cultura histórica que se buscavam encontrar no material didático e que, segundo o autor, colaboraria para uma formação da consciência histórica condizente com os meandros da cultura histórica em si.

Em um terceiro momento, os resultados catalogados nos quadros foram analisados com o intuito de compreender se eles permitem a representação das mulheres enquanto sujeitos históricos, característica da cultura histórica e que se discute atualmente no âmbito da historiografia. Para tanto, utilizou-se dos meandros rüsenianos acerca dessa categoria de representação e suas premissas para o ensino de história, de modo que se constatou ser ainda insípida a maneira pela qual tal temática é posta nos materiais didáticos, isso quando se considera a cultura histórica.

Em relação à escolha das fontes de tal pesquisa, aqui compreendidas como os livros didáticos escolhidos para análise, esta foi feita considerando que o mencionado material é o mais acessível ao público escolar pelo fato de sua distribuição ser gratuita e obrigatória, já que quando na educação básica o acesso ao livro didático é um direito. Além disso, é grandioso o investimento realizado pelo Estado brasileiro na aquisição e distribuição desse material, chegando a compor mais de 1,1 bilhão de reais em alguns períodos¹. Assim, o material didático compõe o rol de fontes para a análise que segue.

Entre o Amadorismo e a Profissionalização: a temática das mulheres enquanto objeto dos estudos históricos

Quando se remete à história das mulheres no ensino de história é primordial que se compreenda como essa temática passou a compor o rol de estudos históricos no âmbito acadêmico, posto que, de acordo com Bittencourt (2008), tudo aquilo que compõe os conteúdos curriculares escolares é proveniente de uma discussão inicial na academia ou de reivindicações dos movimentos sociais. Sendo assim, pode-se afirmar que as discussões que acompanharam e acompanham os desdobramentos de como essa temática passou a compor, mesmo timidamente, os documentos norteadores da educação brasileira, são reflexos de uma conjuntura social de reivindicações e lutas, como será tratado adiante.

¹ Assessoria de comunicação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Governo Investe 1,1 Bilhão na Aquisição de Livros Didáticos**. Publicado em 04 de outubro 2013. Disponível em: <://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19131:governo-investe-r-11-bilhao-na-aquisicao-de-livros-didaticos&catid=211&Itemid=164> Acesso em 26/06/2015.

Nesse sentido, de acordo com as considerações de Reis (2000), as discussões face à trajetória da própria disciplina de história, enquanto componente curricular, datam da passagem do século XVIII para o XIX. Estas foram oriundas das incursões metodológicas da Escola Metódica, dita Positivista, com o intuito de cientificizar a história de acordo com os padrões de verdade para a época. Isso porque, embora a história há muito seja uma das disciplinas ensinadas nas escolas, de acordo com Cambi (1999), se pode afirmar que há uma cientificização do ensino e uma escolarização do mesmo a partir da época moderna, posto que é nessa etapa da história humana que a educação passa a ser de desígnio dos Estados de maneira laicizada.

Em relação às mulheres, esse período compreendido como positivista, segundo Smith (2003), colaborou para o afastamento dessa temática e desses sujeitos do fazer historiográfico. As concepções de cientificismo oriundas da Escola Metódica exigiam, de maneira geral, comprovação por intermédio da documentação escrita e oficial, a qual era inacessível às mulheres, diante da proibição de acesso aos documentos e também pelo fato de que os mesmos raramente as citavam enquanto sujeitos históricos. Além disso, o enfoque dedicado aos grandes eventos e nomes dava à história privada² o caráter de diminuta, de modo que esta não compunha a história oficialmente aceita, relegando-a aos âmagos do amadorismo, retratado por Smith (2003) como a forma pela qual as produções femininas – ou que abordavam as mulheres – eram consideradas. No entanto, relata a autora supramencionada, assim como também o faz Perrot (1988), que uma história fiel aos acontecimentos da época pode ser encontrada nas narrativas de punho feminino. Isso porque, como mencionado por Smith (2003, p. 93), essas narrativas escritas pelas mulheres compunham uma “[..] contranarrativa ou cobertura que escondia o que acontecia nas violentas e tumultuadas vidas [...]” das mulheres da época, assim como também permitiam a construção de uma narrativa fidedigna aos fatos cotidianos. No que tange às obras que tratavam do universo feminino, esta história fiel também pode ser identificada, de modo que “Para escrever a história popular da Revolução Francesa, Michelet interrogava as

² Inaugurado, de acordo com Vainfas (1993), pela obra de *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariès, de 1960, e reforçada com a coleção *História da Vida Privada*, de Ariès e Georges Duby, publicada em 1985, esse campo hoje reconhecido da historiografia consiste naquele que busca na problemática da domesticidade, do familiar, dos espaços que foram aos poucos relegados ao âmbito privado, campos de investigação historiográfica sem que, no entanto, se caia em análises individualistas da história. Sob essa perspectiva, as formas pelas quais as obras escritas a punhos femininos, que Smith (2003) se refere, se encaixam nessa premissa pelo fato dos objetos enfocados serem os que hoje compõem esse tipo de historiografia.

mulheres.” (PERROT, 1988, p. 207) pelo fato de suas narrativas não esconderem ou se desvencilharem dos fatos em nome de uma história nos moldes positivistas, privilegiadora da história elitista, por vezes misógina.

Assim, os primeiros currículos escolares para a época aqui em destaque, pode-se considerar, privilegiavam uma história, que sob a ótica da conjuntura atual, era deveras excludente ao passo que não abordavam uma série de sujeitos históricos, dentre os quais as mulheres estão inclusas, solidificando no imaginário social daqueles que aprenderam sob essa perspectiva uma história elitista, seguidora dos desígnios da sociedade prenunciada com a Revolução Francesa, que embora representasse uma libertação das encilhas do chamado Antigo Regime, o fazia nos âmagos segregacionistas quando se analisa sob a ótica da representação dessa conjuntura para os sujeitos não-burgueses, de modo que, relata Perrot (1988, p. 186-187):

O século XIX levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa cercam-na por inteiro. A participação feminina no trabalho assalariado é temporária, cadenciada pelas necessidades da família, a qual comanda, remunerada com um salário de trocados, confinada às tarefas ditas não-qualificadas, subordinadas e tecnologicamente específicas.

Fato que, no entanto, não condizia com o real vivido pelas mulheres da época, as quais, segundo a autora supramencionada, participavam ativamente do cotidiano das cidades e preservavam uma identidade popular mais fidedigna em relação a dos homens, de modo que:

No final do século 19 [sic], o amadorismo feminino criara uma superfície histórica com uma densa camada de pintura a respeito da vida diária, da cultura material, da vida das mulheres trabalhadoras e, em menor grau, do ativismo feminino. Ele mostrava uma variedade de tipos sociais, uma multiplicidade de locais para estudo histórico e um sortimento de materiais, a partir dos quais a narrativa histórica podia ser construída. (SMITH, 2003, p. 383-384)

Mas essa vasta e rica produção ainda possuía pouco ou nenhum espaço dentre os parâmetros de ciência da história face à visão positivista, caracterizando um silenciar de sujeitos históricos que diferiam daqueles da “história oficial”, conclamada pelos

positivistas. Assim, esse silenciar de sujeitos históricos, não só das mulheres, mas de toda uma parcela da população que não era mencionada pela dita história oficial, passou a receber críticas. Para além disso, o surgimento de novas ciências exigia uma revisão das premissas delineadas pelos positivistas como passíveis de análise histórica. Essa conjuntura colaborou para que surgissem novas perspectivas de se conceituar a história, compreendidas entre uma abertura da cientificidade da história, ampliação de objetos a serem estudados e da metodologia empreendida sobre os mesmos³. Essas novas abordagens históricas surgiram e foram disseminadas de maneira mais assídua pela revista *Les Annales d'Histoire Economique et Sociale*, editada a partir de 1929 por A. Colin, L. Febvre e M. Bloch. Essa revista marcava o início da abertura interdisciplinar da metodologia dos estudos históricos e da ampliação das fontes para análise.

Conhecida pela denominação de Escola dos *Annales*, tais inovações inauguraram novos paradigmas da ciência histórica e compreendeu, em suas três fases, segundo Reis (2000) e Bourd e e Martin (1983), uma verdadeira revolu o do tradicionalismo historiográfico, rompendo as barreiras construídas pelos positivistas privilegiadoras de uma história oficial excludente. No que se refere   história das mulheres, segundo Soihet e Pedro (2007) e Iba ez e Martinez (2014), essa revisão da metodologia tradicionalista da história em muito colaborou para ascensão dessa temática.

Nesse sentido, no que se refere   primeira fase dos *Annales*, compreendida, atualmente, como aquela que se passou entre o surgimento da revista em 1929 e se estendeu até meados de 1959, fora marcada por uma tendência renovadora em rela o aos métodos historiográficos tradicionais, de modo que se pode afirmar, segundo Bourd e e Martin (1983), que houve uma abertura para novos paradigmas, diante da aproxima o entre investiga o histórica e as ciências sociais emergentes, permitindo novas leituras de objetos antes desconsiderados pela ciência histórica tradicionalista. Essa transforma o refletiu diretamente na fragmenta o dos objetos de análise em nome de uma história geral, perspectiva que marcou profundamente os desígnios da cultura histórica da segunda gera o dos *Annales*, atualmente datada a partir de 1959 com Braudel, assumindo a editora o da revista. Essa gera o, de maneira geral, representou para a História das

³ Em nome da temática, compreendida na produ o historiográfica acerca das mulheres, não mencionamos o historicismo e o marxismo.

Mulheres uma ‘alavanca’, na medida em que os padrões rígidos de se escrever a história caíam em desuso, de modo que:

Dessa forma, as transformações na historiografia, articuladas à explosão do feminino, a partir de fins da década de 1960, tiveram papel decisivo no processo em que as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da História, marcando a emergência da História das Mulheres. (SOIHET e PEDRO, 2007, p. 285)

Vale ressaltar ainda que esse processo se intensificou e refletiu nos escritos oriundos da terceira geração dos *Annales*, iniciada quando Le Goff assumiu a direção da revista em meados de 1968. Segundo Ibañez e Martínez (2014), é nessa geração, em específico, que os temas relacionados à temática das mulheres passaram a permear mais assiduamente o imaginário e o interesse dos historiadores, posto que, de acordo com Bourdê e Martin (1983, p. 144-148):

A nova história dá provas de um grande engenho para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas até aí adormecidas ou consideradas como definitivamente esgotadas. Baseia-se, diz-nos Jacques Le Goff, “numa multiplicidade de documentos: escritos de toda a espécie, documentos figurados, produtos das buscas arqueológicas, documentos orais, etc... Uma estatística, uma curva dos preços, uma fotografia, um filme, ou em relação a um passado mais distante pólen fóssil, uma ferramenta, um *ex-voto*, são, para a história nova, documentos de primeira ordem”.

Esse grande engenho proveniente dessa conjuntura, segundo Vainfas (1997), representou uma guinada para alavancar os estudos das mentalidades, os quais foram mais assiduamente influentes a partir da década de 1970, desembocando, ainda de acordo com o autor supramencionado, no “[...] surgimento de uma série de ‘novos’ campos, esboços de disciplinas que, em maior ou menor grau, herdaram os temas e problemáticas das mentalidades” (VAINFAS, In: CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 146), tais como os são os estudos relacionados aos gêneros, à história da vida privada, à história cultural, entre outras concepções de estudos históricos.

Vale ressaltar que esse contexto fora acompanhado, no caso das reivindicações em prol dos estudos das histórias das mulheres, por exigências dos movimentos sociais

feministas que, segundo Soihet (1997), conquistaram espaço político, social e acadêmico em concomitância. Sobre isso, relata a autora:

[...] Nos Estados Unidos, onde se desencadeou o referido movimento, bem como em outras partes do mundo nas quais este se apresentou, as reivindicações das mulheres provocaram uma forte demanda de informações, pelos estudantes, sobre as questões que estavam sendo discutidas. Ao mesmo tempo, docentes mobilizaram-se, propondo a instauração de cursos nas universidades dedicados ao estudo das mulheres. Como resultado dessa pressão, criaram-se nas universidades francesas, a partir de 1973, cursos, colóquios de reflexão, surgindo um boletim de expressão focalizando o novo objeto: *Penélope. Cahiers pour l'histoire des femmes*. Multiplicaram-se as pesquisas, tornando-se a história das mulheres, dessa forma, um campo relativamente reconhecido em nível institucional. Na Inglaterra, reuniram-se historiadores das mulheres em torno da *History Workshop* e, nos Estados Unidos, desenvolveram-se os *Woman's Studies*, surgindo as revistas *Signs* e *Feminist Studies*. (SOIHET, In: CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 276-277).

Essas reivindicações eram oriundas de um espaço de socialização completamente hostil à mulher que se dedicava aos estudos científicos, como mencionado por Smith (2003), sendo destinado àquelas que fugiam do padrão de mulher relegada ao lar o estereótipo de paradoxo à cultura vigente.

Após os anos de 1980, segundo as autoras mencionadas acima, em consonância com o afirmado por Vainfas (1997), os estudos históricos e a historiografia passaram a ser marcados por fragmentações até a mínima parcela possível para o estudo, de modo que novas perspectivas de análise acerca de um mesmo objeto eram passíveis. Data, por exemplo, dessa época um dos artigos basilares acerca da perspectiva dos estudos de gênero nas Ciências Sociais. *Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica*, de Joan Scott, canonizou essa diversificação nos estudos relacionados às mulheres ao categorizar, que não há como dissociar os estudos de gênero daqueles relacionados à raça e às classes sociais, interligando posicionamentos distintos, mas que refletem diretamente no objeto de estudos:

A produção historiográfica sobre o feminino, no correr dos anos 1980, incorporou abordagens variadas, focalizando aspectos diferenciados. No âmbito da temática do trabalho, além de resgatar o cotidiano fabril, lutas e greves, ação-exclusão nos espaços dos sindicatos, procurou-se recuperar as múltiplas estratégias e

resistências criadas e recriadas no cotidiano. Contribuindo para dar luz e voz às mulheres no passado, focalizaram-se as relações entre público e privado, social e íntimo, demográfico e político, destacando o papel das mulheres na família, casamento, maternidade, sexualidade e as questões da prostituição. Foram enfatizadas diversas ações impostas às mulheres destacando a educação, disciplinarização e modelos de conduta. (MATOS, 2013, p. 6-7)

Para além dessa conjuntura, as reivindicações dos movimentos sociais feministas em conjunto com os estudos acadêmicos acerca da temática desembocaram, nos anos finais de 1980 e iniciais da década precedente, nas modificações progressivas na educação em busca da inclusão de conteúdos relacionados à temática das mulheres nos currículos escolares como uma das possibilidades de se conquistar a igualdade entre os sexos.

A partir dessa conjuntura, ressalta Matos (2013), outros estudos foram se desenvolvendo e contribuindo para ressignificar visões e reconstruções da história feminina em seus mais diversos aspectos e analisando a ótica de documentos produzidos pela Igreja, pelo Estado e outras instituições, assim como pela literatura, jornais, processos judiciais entre outros, que trazem a tona traços da história das mulheres que, até então, permaneceram longe do foco de estudo dos historiadores.

Dessa conjuntura, algumas modificações nos documentos norteadores da educação são oriundas, fatores que serão abordados na próxima seção.

Cultura Histórica Escolar brasileira e as mulheres no currículo de história

Os desdobramentos observados na seção anterior são os norteadores daquilo que desembocou nos conteúdos dos currículos escolares. Isso porque o que se denomina por cultura histórica escolar acaba sendo, segundo Schmidt (2014), influenciada diretamente por essa discussão e pelas modificações impostas por essas novas perspectivas com o intuito de acompanhá-las. Nesse sentido, conforme os movimentos em prol dos direitos das mulheres foram ganhando espaço social de destaque, assim como diante da investida dos estudos que tratam da temática, novos desígnios foram delimitados para que a cultura histórica escolar acompanhasse esse processo, alterando-a. Além disso, também os documentos norteadores da educação foram acoplado as reivindicações provenientes do

movimento e designando algumas dessas ao âmbito educacional, posto que estes documentos, assim como os materiais didáticos e artigos científicos, compõem o rol de disseminadores da cultura histórica.

No que se refere às formas pelas quais a perspectiva feminista influenciou na educação, vale ressaltar que, dada a conjuntura histórica brasileira, esse processo fora gradativo e não acompanhou assiduamente as modificações preluídas pela trajetória da historiografia em si. Isso porque, ao passo em que as modificações na ciência histórica ocorriam no exterior, no Brasil, ainda sob repressão política dado o golpe de 1964, conservava-se, pelos meandros da ditadura, uma perspectiva de história demasiada tradicionalista, à guisa do positivismo, não abrindo espaço para objetos e análises que fugiam da perspectiva oficial de fontes, e, por sua vez, enraizavam uma cultura histórica predominantemente pautada nos “grandes homens”, perspectiva esta que além de prestar, segundo Reis (2000), um desserviço à ciência da história, também o fez diante da temática das mulheres enquanto sujeitos históricos.

No entanto, segundo Nadai (1992), embora a repressão tenha repercutido no currículo escolar oficial, vasta fora a produção que fugia do tradicionalismo, mesmo que essa ainda não abarcasse o currículo oficial. Segundo a supramencionada autora, nessa época repressiva, os historiadores brasileiros construíram uma vasta historiografia, baseada em perspectivas marxistas, produção que, no entanto, por vezes ficava isolada em redutos acadêmicos, não alcançando os demais ângulos da sociedade, tais como a escola. Essa investida desses pesquisadores, que em muito contribuiu com os estudos históricos brasileiros, dada a não disseminação face aos muros da censura, terminou por solidificar um abismo entre a cultura histórica e a cultura histórica escolar, posto que enquanto a primeira deslanchava tentando acompanhar as modificações advindas das tendências historiográficas estrangeiras, a cultura histórica escolar era ainda perpassada por uma perspectiva demasiada tradicional, vistas as condições escolares da época compreendida entre 1964 e 1985.

Com a abertura política e a disseminação dos estudos oriundos das perspectivas dos *Annales* e da orientação marxista, no que se refere especificamente à história, modificações no currículo escolar foram colocadas em discussão: extinguiu-se as disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira, que, no período ditatorial, assimilaram a disciplina de história, assim como também houve, segundo

Fonseca (2003), uma revisão dos conteúdos da disciplina de história para a sua reestruturação. Além disso, também foram baluartes nessa reorganização pós ditadura a criação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No que se refere às influências vindas de âmbito externo, houve grande influência na reorganização da educação mundial o documento *Educação: um tesouro a descobrir*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e que vulgarmente se conhece pelo nome de seu organizador, Jacques Delors. Todos esses documentos, de maneira explícita ou não, procuram demonstrar rearticulações que visam novos caminhos para a educação no século XXI e trazem no bojo de seus pontos articuladores premissas, que estavam relacionadas às conquistas do movimento feminista ou suas exigências, assim como de tantos outros movimentos sociais organizados e que influíram na reorganização dos documentos norteadores da educação brasileira. Nesse sentido, torna-se importante considerar as maneiras pelas quais se faz presente a temática das mulheres em tais documentos, para que se possa traçar um parâmetro entre estas e as formas pelas quais os conteúdos acerca dessa temática se consubstanciam nos materiais didáticos selecionados para esta pesquisa, posto que, é por meio das designações presentes nesses documentos que se articulam os conteúdos presentes nos livros didáticos.

Considerando que o movimento feminista também possui uma parcela de estudiosos e estudiosas que se dedicam às questões relacionadas à educação, em relação à temática das mulheres, ressalta Tedeschi (2007) que:

Nesse sentido, a tradicional perspectiva feminista em educação dirige-se, fundamentalmente, a questões de acesso e desempenho das mulheres no sistema educacional. São importantes, nessa perspectiva: as estratégias discriminatórias pelas quais as mulheres têm dificuldades de acesso ao sistema educacional de forma geral e a certas carreiras educacionais em particular; os preconceitos em relação a seu cultivo de determinadas disciplinas (matemática/ciências); o tratamento discriminatório que tende a favorecer os homens na relação e na interação de sala de aula entre professor/a e estudantes. Outra abordagem, agora também já tradicional, é aquela que focaliza os estereótipos em relação a papéis sexuais predominantemente em matérias didáticas e livros-texto. (TEDESCHI, 2007, P. 332)

Entrelaçando o comentário do autor com algumas premissas do Relatório Jacques Delors, pode-se ressaltar que, de acordo com o documento, “[...] Em escala mundial, a escolarização das jovens é mais baixa do que a dos rapazes: uma jovem em quatro não frequenta a escola [...]” (DELORS, 1998, p. 77). Agravando esse quadro, ainda sob as premissas extraídas do documento, há uma “tendência crescente em muitas regiões de não mandar as filhas à escola para que assim possam ajudar a mãe no trabalho”, de modo que “toda uma nova geração de jovens fique com perspectivas de futuro muito limitadas e se sinta em desvantagem em relação aos irmãos” (DELORS, 1998, p. 79). Essas constatações vão ao encontro das palavras de Tedeschi (2007) no que se referem à tradicional perspectiva feminista nos estudos acerca da educação, comprovando a necessidade de se alterar os desígnios de uma conjuntura educacional excludente baseada em uma sociedade que também apresenta essa característica e que reforça papéis sociais distintos, calcados nos gêneros e nas atribuições socialmente determinantes aos mesmos. Vale ressaltar que o documento acima mencionado, longe de almejar aqui um posicionamento favorável ou contrário as suas incursões, caminha ao encontro da luta tradicional do movimento feminista.

Também sob uma perspectiva tradicional se encontram as designações das Diretrizes Curriculares Nacionais, promulgadora de uma educação que “será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho” (BRASIL, 2000a, p. 57) permitiria alcançar a “igualdade entre homens e mulheres” (BRASIL, 2000a, p. 59). Além disso, também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem a temática das mulheres sob uma ótica tradicional, de modo que a mencionam sob a perspectiva da busca pela igualdade, mas sem que seja delineado o papel histórico das mulheres como uma das formas para que isso seja gravado no imaginário social do estudante.

No entanto, vale ressaltar que embora as conquistas acerca da temática das mulheres nos documentos norteadores ainda estejam em fase de desenvolvimento, é salutar que elas estão ocorrendo e que vêm mediante as investidas dos estudos relacionados ao feminismo, suas lutas e conquistas. Assim, a investida desse movimento em prol da temática das mulheres termina por influenciar diretamente alterações nas instâncias superiores, que orientam a educação, daí a importância de se compreender como – por meio do material didático, que consiste em um dos disseminadores da cultura histórica em

nível escolar – a temática das mulheres vem sendo inserida nos conteúdos e sob quais princípios se sustenta.

Construção da Consciência Histórica Escolar na Perspectiva Rüseniana

De acordo com Silva (2007, p. 226), quando se trata da questão sobre as mulheres nos livros didáticos, se pode “[...] afirmar que as mulheres certamente não estiveram/estão ausentes em grande parte deles”. Considerando essa assertiva – em conjunto com a preocupação mencionada anteriormente e com as novas abordagens históricas advindas da terceira geração dos *Annales*, assim como as premissas de cultura histórica, da qual a acadêmica é a modeladora e a escolar uma das disseminadoras, também considerando o papel que o material didático abarca nesse processo de disseminação e como auxiliar no ensino de história – três coleções da modalidade Ensino Médio foram selecionados do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, com o intuito de buscar as formas pelas quais a temática das mulheres se insere nesses materiais, já que, de acordo com o mencionado guia, são critérios de relevância na composição dos materiais didáticos:

Critério 30 do PNLD: *Isenção de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.*

Critério 33: Contribui para o desenvolvimento de ações positivas à cidadania abordando: [...] - *a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa, igualitária e não homofóbica; [...] - a imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade.* (PNLD, 2014, p. 134 [Grifos nossos])

Para a análise de capa a capa, os livros selecionados foram os das três coleções mais distribuídas no ano de 2015, que são: *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior; *História Global – Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim; e *História – das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Considerou-se o fato de que por serem os mais distribuídos no mencionado ano, certamente chegaram a uma quantidade relativamente grande de alunos e de professores, que se basearam em seus conteúdos para auxiliar o ensino e a aprendizagem de história.

Em relação à metodologia utilizada para categorizar as formas pelas quais a cultura histórica escolar trata tal temática, fora utilizada a matriz rüseninana de construção da consciência histórica, no que se refere às dimensões da *experiência*, *interpretação* e *orientação*. Sobre essa perspectiva de construção da consciência histórica, papel que, segundo Jörn Rüsen, é ocupado pelo ensino de história em sua modalidade mais básica, faz-se necessário algum esclarecimento, a começar pelo que tal autor denomina por consciência histórica, que, em sua visão, compreende um dos pontos de auxílio para o qual o material didático se destina.

No que se refere à consciência histórica em si, é importante considerar que, de acordo com Rüsen (2011), a designação desse “(...) campo de ação e o objetivo da aprendizagem histórica” (RÜSEN, in: SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 112), se faz compreensível à medida que é construída gradativamente à guisa da chamada pelo autor de *práxis vital*, ou seja, da interligação entre o conteúdo advindo da história, enquanto processo em suas minúcias interpretadas significativamente por aqueles que as estudam e em consonância com a prática do sujeito, por ele compreendida, diante da orientação do e no tempo presente.

Em resumo, a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 112)

Para que tais objetivos sejam alcançados, faz-se necessário, segundo o autor, que algumas dimensões sejam trabalhadas gradativa e complementarmente. A primeira dessas dimensões compreende o campo da *experiência*, delimitado por Rüsen (2011) como aquele que permite ao estudante da história reconhecer os resquícios do passado, aquilo que se conservou de alguma forma para as gerações futuras de maneira explícita ou implícita nos conteúdos históricos.

Aquilo que pode ser experienciado de maneira mais explícita se faz presente em imagens de resquícios desse passado estudado, em mapas que podem demonstrar aos estudantes como, através dos tempos e dos acontecimentos históricos, as fronteiras políticas foram alteradas em razão desses acontecimentos, assim como em documentos históricos conservados desse passado em estudo, em comentários e pesquisas de

historiadores renomados em determinados temas, entre outros aspectos, que podem abrir o campo de perspectiva dos estudantes em prol de uma dimensionalidade de história não corresponde a um campo de estudos amorfo acerca do passado.

Ainda no campo da *experiência*, o autor considera necessário o desenvolvimento da perspectiva de dimensão sincrônica dos conteúdos, ou seja, de deixar de maneira compreensível que o passado possui entrelaçamento com as dimensões da economia, da política, da sociedade e da cultura, de modo que, mais uma vez, a multiperspectividade de determinados conteúdos estudados seja desnudada, direcionando o alunado à compreensão de que as mudanças históricas influenciam todos esses campos e são por eles influenciadas, denotando, mais uma vez, na acepção de que a história é um processo dinâmico.

Nesse contexto, também é importante ressaltar que os acontecimentos históricos deixam resquícios compreendidos na dimensão diacrônica dos conteúdos, ou seja, as rupturas ou permanências daquilo que se estuda podem compreender temporalidades diferentes, que podem ser enquadradas, de maneira a facilitar a compreensão, como em curta, média e longa durações, de modo que cada uma dessas temporalidades possui suas especificidades. Quando se trata da curta duração, à guisa braudeliana de dimensionamento, esta corresponde aos fatos breves de rupturas, a média congrega os fenômenos conjunturais e a longa os fenômenos estruturais, ou seja, que abarcam um tempo de modificações relativamente longos.

Por fim, outro princípio de importância destacado por Rüsen corresponde aos sujeitos dos processos históricos em estudo. O autor deixa explícito que não somente os “grandes nomes” foram essenciais para o desenrolar dos acontecimentos do passado. No entanto, como nesta pesquisa o objetivo foi a identificação dos modos pelos quais a temática das mulheres está consubstanciada nos materiais didáticos, dar-se-á atenção a estes sujeitos históricos.

Todas essas especificações se fazem de importância pelo fato de que, segundo Peter Lee (2002, p. 4 *Apud* MEDEIROS, 2005, p. 80):

Para Rüsen, a educação histórica é parte de uma ideia muito mais abrangente de consciência histórica. Nas escolas, os estudantes estudam história. Ou seja, eles aprendem maneiras de pensar sobre o passado que (assim se espera) os ajudarão a orientarem-se no tempo, trazendo o passado, presente e futuro para dentro de uma relação que os possibilite lidar com o viver de suas vidas como

seres temporais. Resumindo, a história da escola deveria desenvolver consciência histórica.

Dentro desse contexto e estabelecendo uma relação entre os preâmbulos ressaltados por Rüsen e as especificidades do ensino de história na educação básica, assim como com a cultura histórica escolar como disseminadora da cultura histórica como um todo, vale ressaltar que o livro didático, dentro dessa conjuntura, ocupa um papel de destaque, posto que congrega elementos dessas especificidades. Assim, nas considerações de Rüsen acerca dos materiais didáticos,

Mediante o modo como apresentam o passado, mediante diferentes matérias, os livros didáticos devem incitar as percepções e experiências históricas. Têm que abrir os olhos das crianças e jovens às diferenças históricas e às diferentes qualidades da vida humana através dos tempos. (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS p. 119)

No que se refere à dimensão da *interpretação*, ressalta Rüsen que cabe a esse campo desenvolver a “(...) flexibilização, expansão e diferenciação dos modelos de interpretação usados para processar a experiência histórica.” (RÜSEN, 2007, *Apud* OLIVEIRA, 2012, p. 112). Isso significa que aquilo que fora demonstrado e desnudado na dimensão da experiência será, nesse estágio de construção da consciência histórica, interpretado com o intuito de compreender os processos e as articulações ocorridas e os “porquês” de cada acontecimento. Para tanto, de acordo com as designações do autor acerca dessa dimensão, faz-se necessário que certas capacidades metodológicas se façam presentes no material didático com o intuito de dirigir tal interpretação, não no sentido de dogmatizá-la, mas de introduzi-la nos meandros de uma interpretação histórica, que permeie as especificidades da cultura histórica em si. Assim, torna-se necessário contextualizar os conteúdos explanados nos materiais didáticos, assim como a desconstrução de visões dogmáticas de trato dos conteúdos e, diante dessas ações, no sugestionamento de que se levantem hipóteses contundentes acerca dos “porquês” e “comos” dos processos históricos e de seu desenrolar. De acordo com as premissas de Rüsen, esses direcionamentos podem colaborar com a construção da consciência histórica à medida que fomentam, mesmo que seja de maneira elementar, alguns dos princípios para que a cultura histórica seja consolidada no imaginário do alunado.

Além dessas especificidades, menciona o autor, faz-se necessário a confluência do caráter de processo quando se trata de construção da consciência histórica. Isso porque nenhum fato histórico, segundo o autor em questão, o é só porque aconteceu e se mantém desagregado da continuidade histórica. Ou seja, o caráter de processo corresponderia, nessa visão, aos modos pelos quais há continuidade temporal e social dos acontecimentos, de modo que este processo se entrelaça com o caráter de perspectiva, outro ponto de importância e que corresponde ao fato de que variadas são as formas de entendimento de um mesmo acontecimento, dependendo do sujeito histórico que atinge. Assim, ambas as considerações, acerca do caráter de processo de perspectiva, colaboram para que a interpretação histórica não seja dogmatizada e desalocada de sua confluência de acontecimentos. Nesse sentido,

[...] o livro didático deve sugerir um tratamento interpretativo da experiência histórica que corresponda aos princípios metodológicos mais importantes do pensamento histórico produzidos pela história como ciência especializada. Tem que apresentar os procedimentos mais significativos do pensamento histórico, e de tal modo que possa se exercer na prática: o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação das hipóteses, a investigação e análise do material histórico, aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação globais. Deve oferecer explicações inteligíveis e verificáveis, sem se limitar, entretanto, a meras afirmações de fatos, bem como evitar por princípio argumentações monocausais [...] (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 123)

No que se refere à última instância da formação da consciência histórica, compreendida como o campo da *orientação*, ressalta o autor que esta deve ser permeada por perspectivas globais acerca daquilo que se estuda, ou seja, deve traçar meios para que a identidade histórica seja fomentada diante daquilo que se apreendeu com a experiência e se compreendeu por meio da interpretação. Essa identidade se faria possibilitada diante do reconhecimento do papel dos sujeitos históricos diversos na construção da história enquanto processo e também da relação que ocorre entre o presente de quem estuda e o passado do qual decorreu a situação presente. Essa ação permitiria, segundo Rüsen, que o alunado compreenda suas identificações com o processo, denotando, posteriormente, em uma opinião histórica fundamentada acerca dos acontecimentos, de suas intencionalidades, das causas e das consequências. Dessa forma,

Por meio da aprendizagem da competência de orientação, o sujeito passa a questionar a si próprio sobre aspectos ditos naturais ou objetivos do seu viver, ganha uma perspectiva subjetiva. Realiza-se um processo de desnaturalização da própria identidade, a qual só é possível pela interpretação histórica fundamentada em dados empíricos. Tal identidade torna-se flexível e modificável. (OLIVEIRA, 2012, p. 122)

Perante esses direcionamentos, de acordo com as premissas de Rüsen, seria possibilitado um ensino de história que fuja da caracterização mencionada pelo autor de “capenga” e “unilateral”, privilegiadora de percepções históricas excludentes e que não colaboram para a formação de um sujeito que compreenda e oriente a si mesmo fundamentado nos desígnios do passado histórico enquanto tal.

A temática das mulheres nos livros didáticos mais distribuídos em 2015

Fora diante das características mencionadas na seção anterior, que se remetem ao ensino de história como objetivador da construção da consciência histórica fundamentada nos desígnios da cultura histórica, que se buscou compreender como a temática das mulheres se consubstancia nos conteúdos dos materiais didáticos mais distribuídos para a modalidade Ensino Médio em 2015. Para tanto, primeiramente empreendeu-se uma leitura seguida de categorização dos conteúdos encontrados nos materiais, de capa a capa, e, por fim, analisou-se os resultados de acordo com as delimitações das dimensões da *experiência, interpretação e orientação*, delineadas acima.

As formas pelas quais o conteúdo presente nos manuais analisados trazem a temática das mulheres à tona ainda preludia uma visão restrita desse campo, de modo que, quando identificado o estopim que chama as mulheres para os conteúdos didáticos, ainda é perceptível a abordagem de grandes personagens femininas, das situações de desigualdade perante as figuras masculinas, dos grandes feitos históricos em nome dos sujeitos coletivos, das situações em que as mulheres trabalhavam para ajudar no sustento da família, do papel de esposa ou mãe de alguma personalidade masculina de impacto na história, assim como da luta por direitos. Neste sentido, a temática nos impressos didáticos ainda é abordada à parte do conteúdo estrutural da disciplina, ou seja, as mulheres ainda estão em textos

complementares, em poucas linhas dentro dos conteúdos gerais dos capítulos, como apêndices da história. E quanto mais se reduz a escala de análise, mais destoada a temática das mulheres fica em relação aos processos históricos, de modo que vale a pena destacar, coleção por coleção, como isso ocorre.

No que se refere aos livros da coleção *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, naquele destinado ao primeiro ano, fora identificado que as formas pelas quais os conteúdos de cada capítulo do livro trazem a temática tendem a se relacionar com a perspectiva tradicional, agregando a esses conteúdos os destaques das grandes personagens femininas, dos grandes feitos e de algumas situações que ressaltam o papel de esposa e mãe, assim como do sustento da família. É interessante ressaltar que neste livro da coleção, cuja temporalidade coincide, no cânone quadripartite da histórica, com os períodos da história Antiga e Medieval, os espaços destacados para as mulheres são extremamente restritos e incrustados nas estruturas. Por exemplo: a mulher é a mãe de um determinado soldado, a descobridora da agricultura, a rainha mãe de determinado reino, a deusa, a incentivadora dos guerreiros, a Joana D'Arc como símbolo do nacionalismo francês, a imperatriz que comandou exércitos chineses, entre outros papéis. No entanto, essas passagens estão desacopladas dos conteúdos, como apêndices. Além disso, pouco se aborda sobre essas mulheres no processo histórico em si, suas influências diretas, sua participação enquanto sujeito em confluência com o desenrolar do processo histórico.

Essa situação se demonstrou de modo diferente nos demais livros que compõe a coleção. No livro do segundo ano foram identificadas variações da temática das mulheres para além das mencionadas acima. Isso porque – além de trazer a temática por meio das grandes personagens, do papel de esposa e mãe, do sustento da família e dos grandes feitos – abre-se a abordagem para a conquista e luta pelos direitos das mulheres nas temporalidades abordadas nos capítulos, que tratam desde a Renascença até a Proclamação da República Brasileira, assim como para a denúncia das situações de desigualdade e de submissão com as quais as mesmas se deparavam.

Neste livro, a exaltação da temática das mulheres compõe o manual por intermédio das obras de arte que têm figuras femininas representadas, dos nomes de rainhas, citando que muitas mulheres foram julgadas como bruxas pelo Tribunal da Inquisição, na feminilização de alguns trabalhos, tais como o de faxineira, camareira e cozinheira, entre outros. O manual ainda menciona a participação de mulheres negras na organização de

irmandades, a exclusão ao direito de voto, a participação na Revolução Francesa e nos processos de independência da América Latina, entre outras situações. No entanto, assim como ocorre com o material destinado ao primeiro ano, essas discussões ainda são realizadas nos conteúdos em apêndice e somente são apreendidas na leitura na íntegra do manual e na organização tal qual a realizada aqui para analisar tais conteúdos, ou seja, as mulheres ainda estão à margem da história.

Tal abordagem também fora percebida no livro do terceiro ano, cuja temporalidade se remete da Proclamação da República Brasileira até a atualidade. Neste material, além das características já mencionadas nos manuais anteriores, a relação com a temática feminina se fortifica nos conteúdos relacionados às Guerras Mundiais, em que se procura afirmar o papel das mulheres no trabalho fora de casa e relacioná-lo com o andamento das guerras. A temática das mulheres também aparece na composição do operariado brasileiro, no cangaço e na vida pública, assim como nas conquistas do direito de voto e do divórcio, nas discussões acerca da liberdade do corpo pelo uso da pílula anticoncepcional, na conquista de cargos políticos e de espaços de representação (teatro, jornais, autoria de livros, etc.).

Em relação à coleção *História Global – Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, fora perceptível, nos materiais destinados ao primeiro ano e ao segundo ano, que os eixos pelos quais a temática das mulheres é abordada se reduzem à menção às grandes personagens, aos grandes feitos e às situações em que elas trabalhavam para o sustento da família. Nesses manuais, a mulher, no primeiro livro da coleção, é a sacerdotisa, a coletora de alimentos no paleolítico, a cuidadora das crianças, as rainhas mães do Reino de Cuxe, a mulher grega sem voto, a mulçumana sem direitos, a administradora familiar, a herege e penalizada Joana D’Arc, as rainhas. No segundo livro da coleção, elas são as administradoras de algumas sesmarias na ausência dos maridos, são as indígenas das lavouras, são as negras que cometiam aborto como forma de resistência à escravidão, são as rainhas, as trabalhadoras das fábricas, entre outros papéis. No entanto, como observado na coleção anterior, essas primeiras abordagens ocorrem de maneiras isoladas, que não se entrelaçam propriamente com o conteúdo da unidade em que se encontram, sendo, novamente, apêndices. O terceiro e último livro da coleção, a temática das mulheres compreende a luta por direito de voto e trabalho de maneira apenas mencionada; a participação das russas preocupadas com o futuro dos filhos na Revolução de 1917; na

menção às esposas, às operárias que sofriam abusos no Brasil, entre outros relances que ainda o são sob a perspectiva de apêndice do conteúdo.

Por fim, a coleção *História – das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota fora a que mais apresentou menções às mulheres, abordando-as de maneira confluyente. Desde o livro do primeiro ano, as autoras, além de mencionarem as grandes personagens femininas, as atrelam aos, por exemplo, grandes feitos realizados, ao papel de esposa e de mãe, à conquista de direitos, à situação de desigualdade e de submissão e ao trabalho para o sustento da família, e esse tipo de abordagem se repete em todos os livros que compõe a coleção. Neste sentido, no primeiro livro que compõe a coleção, também fora identificada a mulher enquanto descobridora da agricultura, na especialização e produção de cerâmicas, cestos, tecelagens e demais produtos destinados à comercialização. As deusas antigas também são mencionadas, assim como as rainhas mães, as atenienses, espartanas e romanas, e assim por diante. Notório destacar que somente neste manual é destacada a diferença resultante da camada social nas relações de trabalho e participação pública das mulheres nas sociedades antigas. No manual destinado ao segundo ano, grandes personagens históricas são mencionadas, tais como Malinche, Elizabeth I, Margaret Thatcher, Eva Perón, entre outras. O papel enquanto partícipes do processo colonizador da América também é citado, assim como o de administradoras do lar quando na ausência dos maridos que partiam para as bandeiras; de participantes ativas na Revolução Francesa; de organizadoras das reuniões nas quais os iluministas promoviam e de movimentos atuantes em prol dos direitos femininos; de donas de terras e traficantes de escravos na África; na articulação do movimento feminista, entre outros papéis. No terceiro livro que compõe a coleção, as questões relacionadas ao voto feminino, ao movimento do cangaço, aos abusos sofridos enquanto operárias, à participação política de mulheres, entre outras, são levadas aos conteúdos. A diferença pontual entre os manuais dessa coleção e os demais, é que estes trazem a temática das mulheres de maneira mais multiperspectivizada.

Diante dessa primeira análise, fora constatado que a temática das mulheres, de uma maneira ou outra, compõe as obras didáticas mais distribuídas para a modalidade Ensino Médio em 2015. No entanto, quando se trata de analisar as formas pelas quais isso ocorre considerando a formação da consciência histórica do aluno, os resultados não foram tão satisfatórios. Quando se trata da dimensão da *experiência*, primeira mencionada por Rösen

para a formação da consciência histórica – excluindo-se o papel dos mapas, que aqui não podem compreender campo de importância salutar, visto que a temática das mulheres não congrega modificações geográficas significativas – pode-se constatar que esta não se desenvolve por completo. Isso porque quando se traça um parâmetro entre os dados catalogados acerca da temática das mulheres nas obras didáticas e as condições necessárias para se experienciar significativamente tal temática, é perceptível que tal dimensão ainda carece de melhoramentos. Isso porque, no que se refere às imagens, campo da dimensão da *experiência*, estas são ainda dependentes dos textos de apoio, sendo poucas as imagens que retratam as mulheres em sua diversidade e utilizadas face à característica de fontes históricas, independentes ou exploradas dessa maneira pelos apontamentos dos materiais analisados.

Nesse sentido, as imagens que se remetem à temática das mulheres nos materiais analisados, por vezes não alocam a perspectiva de fontes históricas e também reforçam visões estereotipadas, tais como quando trazem a rainha Cleópatra, por exemplo, sob a figuração das produções fílmicas hollywoodianas. Sob esse ponto de vista, todas as coleções analisadas terminam por não explorar uma das principais possibilidades das imagens quando na análise histórica, que coincide com o papel que possuem enquanto fontes.

No que se refere aos documentos históricos em si, poucos são aqueles de punho feminino ou que se remetem às mulheres, o que, no entanto, não pode ser considerado apenas a uma problemática concernente ao material didático dado aos anos de silenciamento do protagonismo feminino na história e na historiografia, como ressaltado na primeira seção que compõe este trabalho. No entanto, é de se destacar que os materiais analisados trazem discussões empreendidas por grandes nomes da literatura feminista, acerca de seus próprios temas, tais como Mary Del Priori, Margareth Rago, entre outras mulheres historiadoras que estão sendo mencionadas nos materiais didáticos, mesmo que ainda o sejam em *boxes* e quadros anexos ao conteúdo padrão do material.

Outra problemática em torno da dimensão da *experiência*, quando se trata da temática das mulheres é, principalmente, a dimensão sincrônica dos conteúdos, ou mais precisamente aquela que objetiva demonstrar uma relação confluyente entre os campos da economia, da política, da sociedade e da cultura. Nos conteúdos gerais das coleções e mais precisamente naqueles relacionados à temática das mulheres, fora observada uma

permanência das dimensões ora econômicas, ora políticas dessa ótica de análise, ou seja, além do conteúdo não compreender todos os campos necessários para que a dimensão sincrônica seja fomentada, também o faz privilegiando apenas um dos campos de tal categoria. Além disso, raramente as coleções analisadas chamam atenção para os tratamentos sociais e culturais aos quais as mulheres foram submetidas ou se sublevaram no decorrer do processo histórico, de modo que aparenta que, quando se trata dessa temática, as conquistas políticas e econômicas aconteceram de maneira concernente a apenas essas duas dimensões. É importante considerar que nos conteúdos dos materiais de uma maneira geral, também há o privilegiar de um outro campo da dimensão sincrônica dos conteúdos, de modo que essa problemática está associada ao material como um todo e não propriamente à temática das mulheres.

Essa situação se agrava quando no campo da dimensão diacrônica dos conteúdos, posto que não se torna possível analisar os processos de curta, média e longa durações acerca da temática das mulheres, mas isso ocorre pelo fato de que tal objeto não é único e nem o deva ser, nas coleções didáticas.

Em relação à competência da *interpretação*, compreendida como aquela que procura desenvolver, por meio dos elementos de capacidade metodológica e os de caráter de processo e de perspectiva, aquilo que fora apreendido com a experiência não se desenvolve. Isso porque a visão epistemológica, pela qual se apresentam os conteúdos referentes à temática das mulheres, ainda ocorre apenas sob uma perspectiva de análise, compreendendo a visão tradicionalista desse campo, tal como mencionado por Tedeschi (2007). Não são ressaltadas as questões de raça e de classe de maneira que se possa compreender como essas categorias diferenciam as reivindicações das mulheres no decorrer do processo histórico, que também circundam as discussões acerca da temática das mulheres na atualidade e que Scott (1995) menciona ser importante, por exemplo. É como se a temática das mulheres fosse passível de análise apenas sob a premissa da conquista de direitos e somente sob uma perspectiva, sem haver, nos livros analisados, qualquer menção que aborde que tal temática, assim como os movimentos em prol dos direitos das mulheres, possuem diversidade de composição, de posicionamento político e de reivindicações.

Além disso, poucos são os espaços onde as fontes diversas acerca da temática das mulheres se associam ao conteúdo do capítulo no qual se alocam e com aquilo que se

menciona por meio das intérpretes de tal perspectiva, como, por exemplo, ocorre no que se refere aos textos das autoras consagradas na e da temática e as fontes que podem servir de arcabouço para a interpretação, que, por vezes, estão em espaços que não condizem com o tema gerador do capítulo, terminando por relegar a temática das mulheres apenas um espaço agregado. Agravando esse quadro, quando se trata da capacidade metodológica, escassos são os espaços que sugerem aos estudantes levantar hipóteses acerca de temas relacionados à temática das mulheres e, quando isso ocorre, poucos são os artifícios que permitem a tais hipóteses serem fomentadas de acordo com os preâmbulos do pensamento histórico em si, o que, por sua vez, acaba por impulsionar “achismos” em vez de opinião fundamentada.

No que se refere ao critério de processo e de perspectiva, como fora empreendida uma análise de capa a capa de todas as coleções pelas pesquisadoras, a impressão que se tem é da manutenção do processo, o que, no entanto, não se pode garantir quando se analisa sob a ótica de um estudante do Ensino Médio que não possui em seu currículo o estudo de história como o único. Em relação ao critério de perspectiva, ora a temática abarca o condicionamento da visão de sujeito passivo acometida às mulheres, ora à de sujeito de ação, sendo, dessa forma, consubstanciada sob certo grau de pluriperspectividade.

Dadas às carências oriundas da *experiência* e da *interpretação*, quando se chega nos critérios necessários à *orientação*, delimitados entre as perspectivas globais que permitem o reforçar da identidade histórica do alunado e às ações que formulam a opinião histórica fundamentada, estas dimensões são inóspitas quando se trata da temática das mulheres. Isso porque da maneira pela qual o conteúdo está consubstanciado, ao não permitir uma significativa experiência acerca da temática e formas de fomento à sua interpretação, não há como se formar uma identidade acerca dessa trajetória e nem uma opinião histórica condizente com os critérios ressaltados tanto por Rüsen em suas obras, quanto pelos nossos PCN. No entanto, é salutar que em relação aos conteúdos gerais das obras, essa dimensão da consciência histórica também não é alcançada pelos mesmos motivos aqui mencionados, de modo que ainda se carece de especificidade de tratamento da consciência histórica nos materiais didáticos como um todo.

No entanto, para finalizar, é importante mencionar que embora a abordagem acerca da temática das mulheres ainda se apresenta da maneira acima descrita, a mesma, pelo fato

de estar introduzida nos materiais didáticos, já compreende uma conquista para os movimentos que lutam em prol dos direitos das mulheres. Porém, ainda há necessidade que essa temática, já que compõe as obras didáticas, seja desenvolvida de maneira confluyente com os conteúdos da história e que rompa a barreira de apêndice que fora identificada na leitura realizada à luz da formação da consciência histórica.

Considerações Finais

Tendo em vista o que fora abordado até aqui, o que se pode ressaltar à guisa de conclusão é que, embora a temática das mulheres componha o material didático mais distribuído para a modalidade Ensino Médio no ano de 2015, as formas pelas quais o conteúdo está consubstanciado ainda não permite ao alunado a construção de uma consciência histórica acerca da temática, que vá ao encontro das formas pelas quais a mesma está se consolidando na cultura histórica de cunho acadêmico, a qual, segundo os pesquisadores que discorrem acerca dessa cultura, termina por impulsionar a cultura histórica escolar. Nesse sentido, alguns pontos merecem destaque.

No que se refere aos documentos que norteiam a educação, quando se entrelaçam as formas pelas quais mencionam a temática das mulheres com a literatura que trata da teoria de tal perspectiva, é notória a visão tradicionalista nos documentos, ou seja, aquela que retrata a luta das mulheres por igualdade, assim como a necessidade de se desenvolver meios para tal, o que, de acordo com Tedeschi (2007), consiste em uma visão introdutória da temática e sob a qual já foram imputadas muitas outras perspectivas e possibilidades de visões. Essa permanência tradicionalista, quando analisada sob as premissas de consciência histórica mencionadas por Rüsen, termina por colaborar com uma visão deficitária em torno da história pelo fato de privilegiar apenas uma perspectiva de abordagem da temática, fator que, ainda de acordo com o autor supramencionado, colabora para a construção de dogmas no lugar de aprendizado propriamente dito.

Quando se trata dos conteúdos do material de apoio do ensino e da aprendizagem da história, em relação à temática das mulheres essa permanência da visão tradicionalista se acentua e também colabora para o desenvolvimento de uma consciência histórica à guisa rüseniana. Isso porque, como explanado na seção anterior, os conteúdos dos materiais didáticos ainda não possibilitam experienciar a temática das mulheres de uma

maneira que seja, em momento posterior, passível de se interpretar tais conteúdos e que se possa conduzir o alunado à orientação acerca dessa temática e de suas implicações nos conteúdos gerais da disciplina. No entanto, como as obras foram analisadas capa a capa, pode-se também afirmar que essa problemática termina por se erradicar nos conteúdos gerais de história, ou seja, não se fomenta a consciência histórica nos livros mais distribuídos em 2015 como um todo, e não apenas no que se refere à temática das mulheres.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Bases Legais. MEC/SEF, 2000a.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. MEC/SEF, 2000b.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania** : volume único : ensino médio / Alfredo Boulos Júnior. – 2. Ed – São Paulo : FTD, 2013.

BOURDÉ, Guy. MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Portugal : Publicações Europa-América/Fórum da História, 1983.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho Mota. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio: das origens da humanidade à expansão marítima europeia**. 3.ed. São Paulo. Moderna, 2013.

_____; _____. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio: da conquista da América ao século XIX**. 3.ed. São Paulo. Moderna, 2013.

_____; _____. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio: do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais**. 3.ed. São Paulo. Moderna, 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e geral - 1**. 2.ed. São Paulo : Saraiva, 2013.

_____. **História Global: Brasil e geral - 2**. 2.ed. São Paulo : Saraiva, 2013.

_____. **História Global: Brasil e geral - 3.** 2.ed. São Paulo : Saraiva, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:MEC/UNESCO, 1999. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática do Ensino de História:** Experiências, Reflexões e Aprendizado. Campinas, SP. Papyrus, 2003.
Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : história : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 140p. : il. ISBN: 978-85-7783-164-7

IBÁÑEZ, Rachel Sánchez; MARTÍNEZ, Pedro Miralles. Pensa en la historia y enseñar en las aulas: estado de la cuestión y restos de futuro. In: **Tempo e Argumento.** Florianópolis : vol. 6, n. 11, p. 278-289, Jan/Abr. 2014.

Jörn Rüsen e o Ensino de História. Orgs: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

MATOS, Maria Izilda Santos de. História das Mulheres e das Relações de Gênero: Campo Historiográfico, Trajetórias e Perspectivas. **Mandrágora**, v.19. n. 19, 2013, p. 5-15 DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v19n19p5-15>.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A Formação da Consciência Histórica Como Objetivo do Ensino de História no Ensino Médio:** o Lugar do Material Didático. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, 13(25/26), 143-162. 1992

OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. **“O Livro Didático Ideal” em Questão:** Estudo da Teoria da Formação Histórica de Jörn Rüsen em Livros Didáticos de História (PNLD-2008). 2012. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História:** operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

REIS, José Carlos. **A História Entre a Filosofia e Ciência.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica.** Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Brasília ; Ed. Unb, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado.** Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília ; Ed. Unb, 2007.

_____. **História Viva.** Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília ; Ed. Unb, 2007.

SALLES, André Mendes. Ensino de História, Livros Didáticos e Cultura Histórica. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa, Editora da UFBP, p. 39-64, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa, Editora da UFBP, p. 39-64, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99, Jul/Dez. 1995.

SILVA, Cristiani Baretta da. O Saber Histórico Escolar Sobre as Mulheres e Relações de Gênero nos Livros Didáticos de História. In: **Caderno Espaço Feminino**. Vol. 17, nº 1, pp 219-246, 2007.

SMITH, Boniie G. **Gênero e História**: Homens, Mulheres e a Prática Histórica. Bauru; São Paulo, EDUSC, 2003.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A Emergência da Pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. Vol. 27, nº 54, p. 281-300, 2007.

TEDESCHI, Losandro Antônio. O Fazer Histórico e a Invisibilidade da Mulher. OPSIS - Curso de História. **Dossiê Teoria da História**. Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. Catalão - GO, v. 7, n. 9, jul-dez. 2007. p. 329-339. ISSN: 1519-3276

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____, Ronaldo. História da vida privada: dilemas, paradigmas, escalas. In: **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, vol. 35, 1993. p. 9-27.